



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Nataliane Dantas Soares**

**EU CONSIGO DAR NOME AO QUE VEJO NA ESCOLA: as  
construções experienciais que são feitas por meio do PIBID.**

**Orientador: Priscila Andrade Magalhães Rodrigues**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EU CONSIGO DAR NOME AO QUE VEJO NA ESCOLA: as**  
**construções experienciais que são feitas por meio do PIBID.**

Nataliane Dantas Soares

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

Rio de Janeiro

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EU CONSIGO DAR NOME AO QUE VEJO NA  
ESCOLA: as construções experienciais que são feitas por  
meio do PIBID

Nataliane Dantas Soares

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Orientador (a):

---

Professor (a) Convidado (a):

---

Professor (a) Convidado (a):

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha linda família, as minhas queridas amigas “pibidianas” e ao meu namorado. A minha família por sempre acreditar em mim e não desistirem de um sonho. Ao grupo do PIBID por terem me proporcionado uma experiência única e prazerosa de aprendizagem e amizade. E ao meu namorado por me apoiar em todos os momentos. Obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado forças e sabedoria para chegar até aqui e a minha mãezinha do céu por interceder em todos os momentos de turbulência e calmarias ao seu filho amado. À minha lindeza de exemplo de vida, de pessoa, de mulher, de mãe, de avó, de esposa, minha mãe, Lucia Soares, agradeço pela sua paciência e pelo seu incentivo acordando sempre comigo às três horas da madrugada para fazer meu café e me rebocar da cama, pelos diversos momentos que pensei em desistir, mas você sempre colocando meus pés no chão e meus sonhos no presente, obrigada por ser a pessoa que mais torce pelo meu sucesso e pela minha felicidade. Te amo. Nessas mesmas palavras incluo meu pai, José Claudino Soares, que com o seu jeito tímido e durão de ser, demonstra seu cuidado e seu amor por mim e pelo meu irmão. Te amo.

Agradeço imensamente as minhas amigas de caminhada da UFRJ. Jeniffer Fuly, as palavras mal saem, apenas o sentimento de gratidão escorre pelos olhos. Gratidão pelo seu companheirismo nos momentos bons e turbulentos, na parceria dentro e fora da universidade, sempre uma apoiando a outra, para isso não tem nome, nem palavras suficientes para simbolizar essa amizade (presente) que a UFRJ me deu, de você levo a fé. A Fernanda Lahtermaher uma amizade que se consolidou no grupo PIBID Anos Iniciais, e que ao passar dos anos me mostrou ser amiga pra toda hora, aprendi e aprendo sempre com você, você será sempre uma inspiração de pessoa, de amiga, de Pedagoga e de pesquisadora. O que levo de você para minha vida, sua paciência e calma, obrigada. A Isabel Leite Lopes por ser uma pessoa simplesmente incrível, aquela que demonstra interesse, preocupação e felicidade pelo outro. Que aonde chega, a sua alegria contagia a todos, e é essa alegria que levarei de você. A Mirza Soares que chegou de repente e logo conquistou um lugar especial, fizemos poucas disciplinas juntas, e essas poucas estávamos sempre no mesmo grupo de trabalho. Aquela amiga que fecha com você nos trabalhos e que sabe te colocar pra cima. Não posso esquecer o grupo do happy hour, Breno Asbou, Ana Luiza Habib, Renato Fernandes, estavam nesse grupo, também, Isabel Lopes e Fernanda Lahtermaher, como não amar esse grupo, cada um me ensinou algo, discutir política, UFRJ, professores, disciplinas entre tantos outros assuntos que se passaram pela “mesa redonda”, muito obrigada por me permitirem fazer parte desse grupo lindo.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar e acadêmica, pois com cada um aprendi a ser docente. Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial a Maria Vitória Campos Mamede Maia (Vicky) por me ensinar que a docência em todos os seus segmentos deve vir acompanhada de uma dose diária de lúdico.

Agradeço ao grupo do PIBID Pedagogia Anos Iniciais pelo prazer de descobrir a docência, pelas diversas experiências de sala de aula, de trabalhos apresentados em outros estados, pela troca de ideias e conhecimentos, e pela construção do meu ser e fazer docente. Em especial a professora Giseli Barreto da Cruz que admiro pela professora envolvida, dedicada, afetuosa, séria, profissional, alegre e comprometida que é, com os seus alunos e com o seu trabalho. Sua alegria e dedicação em sala de aula me inspiram a ser uma professora melhor todos os dias. As professoras supervisoras, que dedicaram um tempo do seu trabalho a nos encantar e nos ensinar.

Agradeço a minha querida orientadora Priscila Andrade Magalhães Rodrigues pela paciência, carinho, leveza e seriedade durante o processo de descobrimento e construção deste trabalho monográfico.

Agradeço ao meu esposo, namorado, amigo e companheiro que foi, durante esses meses que me dediquei ao curso de Pedagogia e a pesquisa de conclusão de curso, obrigada por me apoiar.

E por fim, a razão de tudo isso, aos alunos, que são meu combustível para querer ser uma professora melhor todos os dias.

Obrigada!

Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.  
Rubem Alves

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1: O PAPEL DA UNIVERSIDADE DE FORMAR PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENCONTRO DE FUTUROS DOCENTES COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL .....	13
1.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. ....	16
1.1.1 AS REUNIÕES .....	17
1.1.2 O ENCONTRO COM O PIBID PEDAGOGIA ANOS INICIAIS .....	18
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	20
CAPÍTULO 2: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2.1 EU CONSIGO DAR NOME AO QUE VEJO NA ESCOLA: AS CONSTRUÇÕES EXPERIENCIAIS DO PIBID .....	24
2.1.1 A escola como espaço de formação.....	24
2.1.2 O lugar da análise, estudo e problematização na construção do saber docente. ....	25
2.1.3 A unidade entre teoria e prática.....	26
2.1.4 A importância do professor supervisor.....	27
2.2 ALGUMAS PONDERAÇÕES.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32



## RESUMO

SOARES, Nataliane Dantas. **Eu consigo dar nome ao que vejo na escola:** as construções experienciais que são feitas por meio do PIBID. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho apresenta considerações a partir da pesquisa monográfica que analisa as contribuições experienciais do Programa Institucional de Iniciação à Docência para formação inicial de futuros professores participantes do PIBID Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O PIBID visa à inserção do futuro professor no meio em que atua, ou seja, a escola, de forma a prepará-lo com estudos e práticas que abrangem o seu campo de trabalho, a partir de um acompanhamento e uma orientação no exercício de sua profissão, marcado pelo estreito diálogo entre a universidade e a escola básica. Tal pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os saberes docentes são construídos no âmbito do PIBID Pedagogia, e quais, segundo eles, são mobilizados no ser e fazer docente. Elegeu-se como referência analítica os saberes docentes construídos por Tardif (2014). Para o autor, o saber do professor é construído a partir da amálgama de diferentes estruturas sociais, ou seja, não se constrói, somente, por meio do saber curricular, disciplinar, profissional, mas sim da fusão e compreensão da importância que cada um possui na atuação do seu ofício. Buscou-se, portanto, analisar as contribuições experienciais que são construídas por aqueles que fizeram parte do PIBID Pedagogia UFRJ. Para alcançar tais objetivos, foco meu olhar a partir das contribuições de Tardif (2014) para formação de professores ao enfatizar os saberes próprios do professor; análise de quatro entrevistas realizadas com participantes do PIBID Anos Iniciais e Educação Infantil da UFRJ; observação das reuniões do PIBID Pedagogia Anos Iniciais e participação nos espaços de formação (Curso de Extensão, Simpósio, Aulas abertas,

etc.), bem como a partir da minha experiência enquanto participante do Programa. Pode-se considerar que a centralidade do Programa na inserção à docência, contribui para a aproximação entre a Universidade e Escola Básica, além de favorecer a entrada do discente no campo de atuação, pois a partir do momento que o “pibidiano” assume um compromisso com a escola, com a turma e com o professor supervisor, ele entra em contato direto e real com a experiência da profissão, com todas as suas questões e problematizações, levando-o naquele momento a assumir uma postura, ou a tomar uma decisão. Consideramos também que este processo possibilita a construção de saberes próprios da profissão docente, como por exemplo, saber lidar com situações de conflito na sala de aula; provocação sobre o exercício da reflexão para, na e sobre a prática; e, em especial, entender a relação existente entre o que é discutido e problematizado no PIBID com o que é estudado nas disciplinas na universidade, em sua relação com a prática vivenciada na escola, ou seja, na fala de um entrevistado, ele aprende a “dar nome ao que vejo na escola”.

**Palavras-chave:** PIBID; Formação de pedagogos docentes; Saberes docentes.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as contribuições experienciais, construídas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para a formação docente de quatro bolsistas participantes do grupo PIBID, sendo dois bolsistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outros dois da Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao problematizar a formação de professores nos deparamos com questões que vêm sendo recorrentemente discutidas nos (e sobre os) cursos de licenciatura. Alguns desses assuntos são de natureza inesgotável, pois são submetidos às necessidades, possibilidades e limites do tempo moderno. Porém com o avanço das tecnologias, da informação, da mobilidade, a preocupação com a formação de professores e, posteriormente, com a construção de seus saberes profissionais tem estado na pauta de estudos e pesquisas na área da Educação há décadas. Frente a isso, ainda apresenta-se como necessário refletir sobre como se constroem os saberes do ofício de professor.

Ao iniciar minha trajetória no PIBID Anos Iniciais em Agosto de 2012, antes mesmo de iniciar os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, me questionava sobre a relação conflitante, ou, no mínimo distorcida, que estava presente nas práticas de ensino (disciplinas vinculadas ao estágio supervisionado). A relação teoria e prática, pensadas como algo dicotômico estava presente em grande parte das discussões entre os alunos do curso de Pedagogia. Porém, durante minha trajetória de formação fui compreender a indissociabilidade desta relação, ou seja, teoria e prática é uma relação dialógica que possibilita a produção de novos conhecimentos. Por isso é inconcebível separar a prática da teoria, ou a teoria da prática. Ao ingressar para o PIBID repensei alguns aspectos que estão interligados na formação de professores, em especial, a parceria entre a universidade e a escola básica como campo de construção e apropriação de saberes próprios da profissão docente, discussão esta que desenvolvo neste estudo.

Para tanto, esta pesquisa monográfica utilizou-se do instrumento de entrevistas para a construção de seu material empírico, por considerá-lo como mais adequado ao investigar as relações e conhecimentos que são construídos dentro de um grupo, por possibilitar um mergulho em profundidade, como, por permitir uma maior compreensão e descrição da lógica

que preside determinado grupo, em nosso caso, no PIBID Anos Iniciais do Ensino Fundamental e PIBID Educação Infantil. Trabalhei também com a análise de documentos que conduzem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e da observação do grupo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com as análises das entrevistas obtivemos cinco categorias que são analisadas ao longo do texto de modo não linear, a saber: 1) A Escolha: nessa categoria identificamos como cada entrevistado construiu sua trajetória até a escolha pelo curso de Pedagogia; 2) Contribuições do PIBID: os ganhos que cada bolsista estabeleceu a partir da experiência deste Programa; 3) O Professor Supervisor: a importância do professor supervisor na construção da formação docente; 4) Estágio: as relações que são feitas entre o estágio, como disciplina da universidade, e o PIBID; 5) Bolsa: quais os significados da bolsa para o bolsista.

Este trabalho se organiza do seguinte modo, no primeiro capítulo abordo a temática do estágio supervisionado e seus objetivos com base na Lei 6.494/77 e Lei 11.788/08 que regem o estágio em todo território nacional, porém procuro problematizar de que forma esses estágios se desenvolvem na realidade do curso de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seguida apresento os objetivos e as propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e as especificidades do PIBID Pedagogia. Assim caminho para entender como os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência constroem esses saberes, e quais, segundo eles, são mobilizados no ser e fazer docente.

No segundo capítulo descrevo os caminhos metodológicos do estudo.

No terceiro capítulo trago para dialogar os saberes experienciais elaborados por Tardif (2014) e, com base nas suas contribuições, analiso, a partir das entrevistas, os saberes próprios da profissão docente construídos pelos bolsistas pibidianos.

Em seguida, no capítulo quatro, com base nas entrevistas, promovo a problematização de algumas questões, que emergiram da análise dos dados, como, por exemplo, as especificidades do estágio obrigatório e o diferencial da bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tanto para os alunos da universidade, quanto para os professores supervisores.

Por fim, nas considerações finais, apresento as contribuições desta pesquisa para compreender **como** e **onde** os saberes desses futuros professores são construídos.

## **CAPÍTULO 1: O PAPEL DA UNIVERSIDADE DE FORMAR PROFESSORES E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENCONTRO DE FUTUROS DOCENTES COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

No decorrer do curso de Pedagogia na UFRJ os alunos realizam diferentes estágios e desenvolvem concepções sobre o que é ser professor.

Uma das questões com as quais me deparei ao realizar os estágios obrigatórios, e até mesmo antes, a partir de falas e conversas de colegas que já haviam realizado os estágios, diz respeito às contradições identificadas nos estágios supervisionados e nas práticas de ensino, em especial a que se refere ao distanciamento entre os estudos na Universidade e na escola básica, as vivências no estágio e a construção de saberes próprios ao ofício de Pedagogo docente. Muitas falas se direcionavam para relação teoria e prática: “Aqui só vemos teoria e nenhuma prática”; “Não consigo ver nenhuma relação entre o que vemos nas disciplinas e a prática na sala de aula”. Esses são alguns dos questionamentos que surgem durante as realizações dos estágios obrigatórios e que acompanham muitos alunos durante o curso de Pedagogia. E algumas dessas questões também me acompanharam por um determinado tempo.

Pimenta (1994) apud Rodrigues (2012) evidencia algumas problemáticas da prática de ensino como:

[...] a dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que estes estagiam; pouca receptibilidade dos estagiários pelos professores regentes; estágio considerado apenas como o espaço da prática e atividade final do curso; dificuldade em assegurar a relação teoria/prática proposta; divisão fixa e estagnada do estágio, onde haverá momentos de observação, participação e regência; estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas ou realização de uma atividade e a constante falta de integração entre escola de formação docente e escola básica. (Rodrigues, 2012, p.1)

De acordo com Tardif (2002) a formação de professores vem sendo dominada pelos conhecimentos disciplinares, em que estes são produzidos numa redoma de vidro, onde não há uma conexão com a ação profissional, e em seguida são empregados e passados para aqueles que estão em formação, por meio dos estágios.

Sabemos que essas demandas ainda são presentes e atuais nos cursos que envolvem a prática de ensino nas universidades brasileiras e atrevo-me a dizer internacionais. No qual a disputa de poder na estrutura curricular, em espaços que abrangem a prática de ensino, são genuinamente desiguais. (Pimenta e Lima, 2006)

Segundo a legislação, a Lei nº 6.494/77, em seu parágrafo segundo destaca que:

Os estágios devem propiciar a **complementação do ensino** e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

E na Lei nº 11.788/08 acrescenta que:

O estágio é **um ato educativo escolar supervisionado**<sup>1</sup> desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a **aprendizagem de competências** próprias da atividade profissional e a **contextualização curricular**, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Como podemos observar os estágios tem como função a contextualização e o diálogo entre a universidade e a escola básica, em que destinam-se a aprendizagem e desenvolvimento do discente. Ou pelo menos deveria ser esse o objetivo dos estágios obrigatórios.

No curso de Pedagogia da UFRJ os discentes possuem cinco estágios durante o período de cinco semestres, ou seja, cada estágio dura aproximadamente seis meses, com uma carga horária de 180 horas cada, sendo assim ao final do curso o aluno cumpriu 900 horas. Será que é possível com tantas horas, estágios e obrigações realizar de fato uma aprendizagem significativa, em que o discente possa construir, problematizar, refletir, questionar e apreender tudo que deveria? E qual a relação existente entre o discente; professor supervisor; e o professor regente? Essas são questões que podem ser abordadas em trabalhos futuros e, inclusive, já abordadas em outras pesquisas (Rodrigues, 2012; Pimenta, 2012; Pimenta & Lima, 2006), porém apresentam indícios sobre as dificuldades de articulação dos estágios na formação de docentes..

A partir de uma experiência pessoal e que muito me intrigava, comecei a observar e me interessar por este tema durante o curso de Pedagogia. As relações e implicações que a prática de ensino, disciplina articulada ao estágio supervisionado, causa na formação docente, assim como a relação não muito clara e objetiva, entre a Universidade e a escola básica, qual seria o meu papel político, como universitária e futura docente no diálogo entre esses dois campos. De acordo com Menezes apud Mendonça:

Em parte por suas próprias origens, em parte pela mutilação que sofreu nos longos anos de ditadura militar, a universidade brasileira não cumpre hoje algumas funções sociais que são suas e intransferíveis.

---

<sup>1</sup> Grifos meus.

Algumas dessas funções, como a formação de professores, precisam ser resgatadas, caso contrário se frustrarão os esforços pela construção democrática do país. (MENEZES, 2002, p.15)

Nesta concepção, a universidade deve assumir o seu papel de formar professores, e para isso ter a escola básica como sua parceira é crucial, pois para o professor em formação inicial vivenciar o seu futuro campo de trabalho possibilita uma maior chance de sucesso no seu desempenho profissional. Ao transformar a formação inicial em formação em imersão oportuniza ao futuro professor desfrutar e experienciar situações que irão alimentar seu processo de formação e consequentemente lhe dará subsídios para atuar com mais segurança, responsabilidade e confiança ao ter que assumir uma turma. É preciso reconhecer a escola como espaço real de formação profissional. (Rodrigues, 2010) O diálogo entre a Universidade e a escola básica no início da formação docente viabiliza a interação e um olhar diferenciado para a escola e para sua formação, pois o docente em formação desconstruirá a visão de aluno diante da escola, e passará a refletir e olhar o espaço escolar e seus atores como futuro profissional daquele lugar.

E com toda minha ansiedade me questionava se ao sair da Faculdade de Educação, teria eu apreendido o que é ser professor para o tempo presente. Esses passaram a ser “pedras em meu caminho”, mas num sentido positivo, do ponto de vista do pesquisador.

A partir dessas problematizações que envolvem as práticas de ensino do curso de Pedagogia da UFRJ e consequentemente a formação de professores, me deparei com um impasse ao ter que realizar minha primeira prática de ensino, pois não queria que fosse uma experiência mal sucedida, na qual o discente é visto como “espião” ou como um “fantasma”, decidi então por adiá-la.

Pimenta & Lima (2006) nos traz uma reflexão a partir de um modelo de estágio, em que restringi a observação a uma consequente imitação, sem elaborar nenhuma análise reflexiva embasada teoricamente, nem um pouco legitimada pela realidade social daquele espaço.

Ao longo do terceiro período descobri, por meio dos editais que são divulgados pela Faculdade de Educação, que estavam selecionando bolsistas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mas o quê, e para quê seria esse programa? Participei do processo seletivo, no qual entreguei meus documentos e realizei uma entrevista. Esse foi o primeiro edital do PIBID Pedagogia da UFRJ, que foi realizado em 2012, apesar do Programa

já ter se consolidado em outras áreas da licenciatura na própria Universidade. Ao pesquisar o seu objetivo, percebi que se tratava de uma experiência viva e real do campo de trabalho profissional, a sala de aula, senti que aquela seria uma oportunidade de vivenciar meu futuro ambiente de trabalho com outro viés, que não àquele que acontece nos estágios obrigatórios. O que seria então o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência? Quais seus objetivos? Sua metodologia?

### **1.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.**

O PIBID UFRJ Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na UFRJ visa à inserção do futuro professor no meio em que atua, de forma a prepará-lo com estudos e práticas que abrangem o seu campo de trabalho a partir de acompanhamento e orientação no exercício de sua profissão, marcado pelo estreito diálogo entre a universidade e a escola básica. Ou seja, é uma proposta que visa o incentivo e valorização da carreira docente, assim como o aperfeiçoamento na formação de docentes para educação básica.

Diante da atual conjuntura que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se encontra, e concomitantemente com a crise política, financeira, social, na qual o país está mergulhado, é impossível por meio desta pesquisa de conclusão de curso, não manifestar a minha indignação com a possível e real descaracterização deste programa, como podemos observar na Portaria Nº46, de 11 de Abril de 2016, que estabelece as novas regras do Programa. Em muitos casos, este programa de iniciação à docência, significa a possibilidade de continuar e concluir seu curso universitário, a oportunidade de ter uma formação significativa, de valorização da carreira docente, entre tantos outros motivos que estão ligados ao programa de formação. Uma professora que faz parte do Fórum Pibid (ForPibid), definiu muito bem o papel do Pibid tanto para Universidade, como para formação de professores: “O Pibid é uma formação horizontal e dialógica que estabelece uma relação, senão direta, muito próxima entre academia e prática da sala de aula”, defende.

O PIBID tem um papel fundamental na formação de professores, na relação entre a Universidade e a Escola Básica, entre os professores dessas escolas, sua formação continuada, e o diálogo com esses futuros professores. Não podemos deixá-lo ser abatido e descaracterizado, devemos lutar por aquilo que acreditamos ser um programa de excelência para formação de professores.



Na UFRJ o PIBID Pedagogia se divide em dois segmentos da educação básica, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O PIBID dos Anos Iniciais atua em duas escolas do município do Rio de Janeiro, sendo uma Escola Municipal e a outra um Colégio de Aplicação, e o PIBID educação infantil exerce suas ações também em duas escolas do município do Rio de Janeiro, ambas federais.

Esses dois grupos se reúnem uma vez na semana, cada um, em dias e horários diferentes, com a presença dos coordenadores, professores supervisores e os bolsistas para dialogarem a partir da vivência na sala de aula da escola básica, dos estudos nas disciplinas da Universidade, das experiências e conhecimentos das professoras supervisoras e de problematizações que envolve o ensino-aprendizagem.

No PIBID Pedagogia acompanhamos e desenvolvemos atividades de docência tendo em vista o desenvolvimento de ações colaborativas, entre a escola e a universidade. Os procedimentos metodológicos são inspirados nos estudos etnográficos e na pesquisa em colaboração, utilizando-se de recursos como a observação e o registro, cujos dados são analisados coletivamente em encontros semanais. A partir das observações acontece o planejamento de atividades, a atuação, a avaliação e o registro do que foi realizado para, na e da aula.

### **1.1.1 AS REUNIÕES**

As reuniões do PIBID Pedagogia com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorriam uma vez na semana, com duração de quatro horas, com a participação dos cinco bolsistas, da coordenadora e da supervisora. No início do edital de 2012, no qual a Pedagogia estabeleceu sua participação, as reuniões se davam em duas etapas:

- A) As duas horas introdutórias, reservava-se ao encontro dos “pibidianos”, com o objetivo de dialogarem entre si sobre as demandas do Projeto, trocarem informações, colaborarem um com o outro e atender ao que prevê o Plano de Atividades no que corresponde ao estudo, planejamento e avaliação do grupo sobre as ações a serem desenvolvidas na escola parceira.
- B) E nas duas horas finais, os “pibidianos” se uniam com a coordenadora e a supervisora. Nesse momento os “pibidianos” compartilhavam suas demandas com as professoras, organizavam em conjunto com a supervisora seu planejamento de

atividades e realizavam estudos teóricos de determinado assunto que emergia a partir das observações na escola parceira. Este, era o momento de tirar todas as dúvidas com a professora supervisora sobre a atuação em sala de aula.

No segundo edital de 2014 o número de coordenadoras, bolsistas e supervisoras passaram a ser de duas coordenadoras, cinco professores supervisores e vinte e seis bolsistas, sendo segmentados em dois grupos: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O grupo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou composto de uma coordenadora, duas professoras supervisoras e treze bolsistas; e o grupo de Educação Infantil com uma coordenadora, três professores supervisoras e treze bolsistas. Passamos a atuar em quatro escolas do município do Rio de Janeiro, três federais e uma municipal.

As reuniões passaram a ter outro formato, durante as quatro horas o grupo todo se reunia, ou seja, coordenadora, supervisoras e bolsistas, com o mesmo objetivo de formação e com maiores trocas de experiência e olhares para determinadas situações que aconteciam na escola parceira. Cada segmento (Anos Iniciais e Educação Infantil) realizava sua reunião separadamente, em dias e horários diferentes.

Durante as reuniões a troca existente entre os bolsistas, supervisores e coordenadores criava um espaço muito rico de aprendizagem, de significados e de formação. Ocorriam oficinas com diferentes conteúdos, trocas culturais e literárias, produção de materiais didáticos, oficinas planejadas e realizadas pelos bolsistas para a comunidade acadêmica, participação em Seminários Nacionais e Estaduais com apresentação de trabalhos, elaboração de portfólios, etc. É, a partir dessas experiências, que segundo Tardif (2014) os saberes se constituem e se tornam o alicerce da prática e da competência profissional.

### **1.1.2 O ENCONTRO COM O PIBID PEDAGOGIA ANOS INICIAIS**

Ao iniciar minha jornada no PIBID UFRJ PEDAGOGIA - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em agosto de 2012, permanecendo até o tempo presente, tenho tido a oportunidade de construir outra experiência de inserção no campo da prática profissional. Tenho desenvolvido muitas atividades próprias da docência e também de socialização dos resultados em encontros acadêmicos. Apresentei no Encontro Nacional das Licenciaturas realizado em dezembro de 2013 na Universidade de Uberaba/MG um trabalho

em que discutia os saberes docentes que são construídos por aqueles que são formados pelo PIBID. A partir desta vivência, a minha aproximação com a formação de professores se tornou cada vez mais instigante, pois me questiono como os saberes docentes se constituem, tanto pelos participantes do Programa, quanto por aqueles que não tiveram o contato com o PIBID e concluíram sua formação no curso de Pedagogia. No entanto, como delimitação deste trabalho, abordarei apenas a construção dos saberes docentes para os alunos que participam do PIBID.

Segundo Tardif (2014) os saberes docentes (saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes profissionais, saberes experienciais) devem ser contemplados a partir de um contexto social, familiar e individual na formação profissional do professor. O saber do professor não está ligado a um objeto, ao qual não existe uma interação, pelo contrário, está ligado a sujeitos que afetam e são afetados na construção do saber profissional docente. Portanto o saber do professor está fundamentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo suas emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal de cada um, etc.) e o que fazem.

Partindo desse pressuposto busco entender como os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência constroem esses saberes, e quais, segundo eles, são mobilizados no ser e fazer docente.

O saber dos professores é um saber social, pois é constituído por outros fatores que estão ligados aos próprios professores, a sua pessoa, a identidade, a experiência de vida, sua história profissional, a relação com os alunos em sala de aula, a relação com outros sujeitos da escola, etc. Tardif (2014) diz que esse saber é social, primeiro por ser compartilhado por todo um grupo de professores, segundo porque sua posse e utilização sustentam-se num sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, terceiro pelo seu objeto ser oriundo de práticas sociais, quarto por ser um saber que evolui com o tempo e as mudanças sociais e por fim por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. Ele ressalta que:

[...] “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre *Ego e Áter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2014, p.15)

Tardif (2014) nos mostra que o saber do professor é construído a partir da amálgama de diferentes estruturas sociais, ou seja, não se constrói, somente, por meio do saber

curricular, disciplinar, profissional, mas sim da fusão e compreensão da importância que cada um possui na atuação do seu ofício.

Por outro lado não podemos esquecer que o indivíduo possui, na construção desses saberes, um papel importante, pois esses indivíduos são protagonistas na definição, elaboração e construção desse saber, tornando-se impossível o estudo desses saberes sem considerar o que esses sujeitos são, pensam, fazem e dizem.

Por meio da vivência na e pela prática real, o professor desenvolve conhecimentos e habilidades que proporcionam o enfrentamento de situações variáveis. Esses conhecimentos e habilidades que são adquiridos, permite ao professor desenvolver estratégias pedagógicas de ensino, quando ao lidar com situações e momentos adversos ele sabe exatamente o que, como e por que fazer. Esses são saberes construídos na, para e pela prática, ou seja, são saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que emergem da experiência e que são por ela legitimados.

Em suas análises com relação aos saberes docentes dos professores, Tardif (2014) nos apresenta as diferentes relações que os professores exercem entre os saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Desta forma procurarei analisar a experiência do PIBID na formação e construção desses saberes para os alunos bolsistas, enfatizarei a relação desses alunos com o saber experiencial que é proporcionado pelo PIBID. Pois segundo minhas hipóteses o PIBID concede ao pibidiano a experiência de trabalho e consequentemente uma condição de aquisição e produção de seus próprios saberes, ou seja, eles repensam, avaliam, articulam e rearticulam os demais saberes apresentados por Tardif (2014).

## **1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A seguir, apresentaremos os instrumentos utilizados para realização da pesquisa, assim como os sujeitos e procedimentos adotados.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas abertas com quatro integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do projeto de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, guiada por um roteiro, como instrumento para nortear a entrevista.

Dois desses sujeitos, um pibidiano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um da Educação Infantil, foram escolhidos diretamente por mim, um por eu ter um contato maior no

campo acadêmico e conhecer um pouco de sua trajetória no mesmo e o segundo por demonstrar uma sede de conhecimento e de apropriação dos saberes que lhes são apresentados. A partir, do convívio com eles, considere-os importantes sujeitos para a pesquisa. Já os outros dois sujeitos foram escolhidos por meio de sorteio, sendo também um de cada seguimento, um pibidiano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um da Educação Infantil. Foram feitas duas listas com os nomes de todos os pibidianos dos dois grupos, exceto os que foram escolhidos, e em seguida foram sortidos um nome de cada grupo. Para uma maior compreensão e adequação na pesquisa optei por entrevistar dois pibidianos do segmento Anos Iniciais, e dois do segmento Educação Infantil.

De acordo com Duarte (2004) a entrevista permite ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade. Ou seja, permite que o entrevistado apresente indícios de como cada sujeito percebe e significa a sua realidade dentro de determinado grupo, desta forma permite ao pesquisador descrever e compreender o sentido e fundamento dos sujeitos que fazem parte daquele grupo. Além de possibilitar por meio de uma resposta, problemas e questões para futuras pesquisas. Por este motivo escolhemos a entrevista como instrumento para análise desta pesquisa.

Decidimos não apresentar os nomes reais dos entrevistados. Sendo assim substituirei seus nomes reais por nomes fictícios, não havendo nenhuma relação entre eles.

A entrevistada Beatriz tem 24 anos, no momento da entrevista ela já havia defendido sua monografia e aguardava a colação de grau, atualmente ela trabalha como professora dos Anos Iniciais da prefeitura do Rio de Janeiro. Em sua trajetória de vida sempre quis o curso de Pedagogia, mas já havia possibilitado a inserção em outro curso. Reside no bairro de Bangu no município do Rio de Janeiro e realizava o curso de Pedagogia na Praia Vermelha na Urca, zona sul do Rio de Janeiro. Fez estágio remunerado de 2012 a 2013 em escola privada e pública e em 2014 entrou para o PIBID com ênfase na Educação Infantil.

A entrevistada Roberta tem 21 anos está no 7º período do curso de Pedagogia. Nunca pensou em fazer Pedagogia, mas foi o que escolheu no momento do vestibular. Durante a semana reside no bairro da Tijuca zona norte do Rio de Janeiro e aos finais de semana vai para Austin, baixada do Rio de Janeiro. Realizou concomitantemente o estágio remunerado, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, e o PIBID desde 2014.

A entrevistada Isabela tem 46 anos está no 6º período de Pedagogia. Nunca quis ser professora e a partir de uma experiência com o ensino religioso, passou a se interessar pelo campo da educação. Reside no bairro Senador Camará na zona oeste do Rio de Janeiro. No

ano de 2013, após 22 anos sem estudar realizou o vestibular para Pedagogia, mas com a intenção de mudar para Psicologia ou Serviço Social, mas no primeiro semestre desistiu da mudança. Até entrar para o PIBID com ênfase nos Anos Iniciais em 2014, não havia realizado nenhum estágio obrigatório ou remunerado.

A entrevistada Julia D tem 23 anos está no 10º período de Pedagogia. Defendeu sua monografia em Fevereiro de 2016, aguarda apenas a colação de grau pela Universidade. Sua primeira opção no vestibular foi Psicologia e Farmácia, porém nos últimos dias fez uma alteração por Pedagogia. Em Agosto de 2014 começou a fazer parte do PIBID com ênfase em Educação Infantil, até então já havia realizado outros estágios na faculdade.

A partir das contribuições de Tardif (2014) para formação de professores, especialmente sobre os saberes docentes, saberes construídos por meio de diferentes esferas sociais, baseio minhas análises especialmente a partir da obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” Tardif (2014). Assim como Roldão e Canário me auxiliarão a compreender o lugar que a escola ocupa na formação de professores e a importância desse diálogo entre a Universidade e a Escola Básica. Como empiria além das entrevistas realizadas, também opero com as observações das reuniões do PIBID Pedagogia Anos Iniciais e dos espaços de formação (Curso de Extensão, Simpósio, Aulas abertas, etc.), no esforço de compreender como esses saberes são construídos e mobilizados no ser e fazer docente.

## CAPÍTULO 2: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os saberes experienciais de acordo com Tardif (2014) são aqueles construídos no exercício prático de sua profissão, fundamentados no cotidiano do seu trabalho e no conhecimento do seu campo de atuação. Esses saberes são incorporados à prática profissional, sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser, ou seja, são conhecimentos interiorizados “inconscientemente”.

E ainda segundo Tardif (2014) esses saberes adquiridos na prática profissional possuem um lugar estratégico na formação dos professores:

[...] “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. [...] a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...] julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos [...] é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.” Tardif (2014, p.48)

Quando as entrevistadas Roberta e Julia dizem que: “*Aqui eu vou aprender a ser a professora que eu não quero ser*”; e “*Ela acabou sendo um exemplo*”, a primeira fazendo referência ao estágio obrigatório e a segunda ao PIBID, pode-se perceber que ambas constituem um conhecimento interiorizado por meio das diferentes estruturas sociais, tornando-se capazes de avaliar e decidir o modelo de profissional para sua formação. Ao se ter um programa como o PIBID que em companhia com a formação acadêmica, possibilitam ao aluno a capacidade de conhecer, de pensar sobre e de agir fundamentadamente teremos conseqüentemente um progresso na qualidade do ensino e também na formação de professores. Assim como Tardif (2014) outros autores e pesquisadores na área de formação de professores, apontam a importância da experiência para formação inicial e contínua docente, como Canário (1993); Nóvoa (2016); Roldão (2007), entre outros.

O importante lugar da experiência na atividade docente durante a formação inicial, através dos estágios e de diferentes programas como o PIBID, que inserem esse aluno na realidade docente, permite que estes conquistem a capacidade de refletir e avaliar o seu desenvolvimento profissional, a sua formação docente, os programas e métodos, etc. Portanto, o lugar da experiência na formação docente e também na profissão docente, é o lugar de

interpretar, compreender, encaminhar, questionar, errar e de se formar como profissional docente.

Nesse sentido o PIBID Pedagogia da UFRJ tem demonstrado um importante papel na formação inicial e continuada desses professores, ao passo que permite ao discente a socialização com os diferentes objetos da experiência docente, que segundo Tardif (2014) se constroem por meio das relações e interações que os “pibidianos”, por exemplo, estabelecem e desenvolvem com os demais atores que permeiam o campo de atuação, portanto, com os professores supervisores, os coordenadores, os alunos, os funcionários e professores das escolas parceiras, entre outros; com as atribuições e preceitos que regem a atividade docente, ao qual devem atender; e por fim com a escola, um espaço social, no qual os futuros professores progressivamente buscam adaptar-se e integrar-se a ele.

## **2.1 EU CONSIGO DAR NOME AO QUE VEJO NA ESCOLA: AS CONSTRUÇÕES EXPERIENCIAIS DO PIBID**

Ao resgatar a problemática que deu sentido a este trabalho – como os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência constroem esses saberes, e quais, segundo eles, são mobilizados no ser e fazer docente – busco nesse tópico apresentar as análises obtidas, a partir, das entrevistas realizadas com os “pibidianos”, em diálogo com as referências aqui apresentadas, como Tardif (2014); Canário (1993); Roldão (2007).

### **2.1.1 A escola como espaço de formação.**

O ponto de partida para que possamos compreender de que forma esses alunos apreendem saberes próprios da prática docente, está na imersão desse aluno no campo de atuação, a escola. Canário (1993) nos desloca para um lugar, em que a escola é vista como o principal meio de formação profissional docente, é na escola que o aluno aprende o real significado do que é ser professor, aprende a aprender, aprende a ter um olhar investigativo, reflexivo, a partir da vivência, da experiência da profissão.



[...] a escola é o lugar onde os professores aprendem [...]. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional. Canário (2002, p. 156)

Essa representação que a *escola* possui na formação desses alunos fica evidente nas proposições dos bolsistas “pibidianos”:

Estar em frente à turma, tendo que coordenar todas as situações que acontece, a turma é nossa, as decisões centrais é a gente que toma, lidar com coisas que davam errado e coisas que davam certo, saber como lidar em diferentes situações, mudou muito a minha postura. (Entrevistada: Julia, 2016)

Esse aprofundamento, esse olhar para o miúdo, esse se apegar a questões que são reais, que estão lá na escola, que estão acontecendo, que não são fictícias, aconteceu lá, eu vivi aquilo. (Entrevistada: Beatriz, 2016)

Assim como Canário (2002) o professor António Nóvoa em uma de suas aulas realizadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2016, nos propõe algo que talvez, o PIBID, como política de formação, tentou ou tenta construir, e ainda enfatizou a importância da escola na formação de professores - o papel da indução profissional – ou seja, a capacidade de transição da formação docente para profissão docente, ou por analogia à medicina, uma residência docente. Nóvoa (2016) faz uma ponderação sobre o lugar que as licenciaturas dão a formação de professores, como algo secundário, para o qual a universidade não se empenhou em legitimá-la como a essência das licenciaturas, ou seja, a formação de professores segundo Nóvoa deve ser a essência dos cursos de licenciatura, pois é este seu principal papel, formar professores. A escola em parceria com a universidade, em conjunto, deveriam cumprir este papel de formação, algo que infelizmente não é realizado nos cursos de licenciatura, no qual existe uma lacuna entre esses dois espaços de formação. Entretanto, devemos compreender que a escola é o âmago na construção da formação profissional docente, é o nosso campo de atuação, de protagonismo, é também uma instituição produtora de saberes, saberes esses próprios da prática docente, que são construídos no *fazer-docente*.

### **2.1.2 O lugar da análise, estudo e problematização na construção do saber docente.**

Em outro momento nas entrevistas fica evidente o lugar que a análise, o estudo e a problematização ocupam na construção da experiência docente:

A minha perspectiva de educação infantil, de escola, de infância, discutíamos muito sobre isso nas reuniões, a gente podia discutir coisas que a gente via na escola, na sala de aula, e aí com a experiência da professora supervisora, da coordenadora e alguns textos que estudamos, foram importantes para entender algumas questões e levantar outras. (Julia, 2016)

O PIBID nos dava bastante suporte, a coordenadora estava sempre atenta nos orientando. A leitura de diferentes autores da alfabetização nos ajuda a refletir, a pensar uma prática diferenciada. As reuniões contribuem com nossas atuações, pois as experiências dos colegas colaboram para que a gente reflita e pense numa prática diferenciada. (Isabela, 2016)

Percebemos, a partir das entrevistas que não é apenas o ato da experiência de estar na sala de aula, na escola, mas sim o que se faz com essa experiência, qual o lugar que damos a ela na construção do ser e fazer docente. De acordo com a perspectiva de Barbier (1996) apud Canário (2002): “O ato de trabalho transforma-se em ato de formação desde que seja acompanhado por uma atividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre ele próprio”. Essa dinâmica de experiência que o PIBID proporciona, permite uma constante *circularidade de ideias*, de pensamentos, perspectiva, diante de situações que são vivenciadas no cotidiano escolar, e que são repensadas e reinterpretadas.

### **2.1.3 A unidade entre teoria e prática.**

Desencadeamos, a partir dessas questões, a discussão tão presente nas falas dos licenciandos e bolsistas (PIBID) do curso de Pedagogia, a saber: a relação teoria-prática. Muitas vezes ao iniciarmos um estágio obrigatório, os relatos que mais se destacam são estes: “só temos teoria e nenhuma prática”; “na prática a realidade é outra”; entre outras. O que leva a um pensamento tradicional da relação teoria e prática, como duas coisas dissociadas, onde o saber está ligado à teoria, ao passo que a prática é destituída desse saber.

Distancio-me da perspectiva tradicional, ao abordar teoria-prática como algo indissociável, onde, o professor, no trabalho cotidiano, ou seja, na prática, na ação, mobiliza saberes, ou seja, teorias, necessárias para sua atuação, da mesma forma que produz saberes específicos provenientes de sua prática, dessa forma me aproximo da perspectiva que defende a concepção de unidade entre teoria e prática, pois é a relação dialógica desses dois elementos que possibilita a construção do conhecimento, da identidade docente.

Candau e Lelis (1983) apud Pimenta (2012) definem essa *unidade* entre teoria e prática:

Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. [...] o fazer pedagógico “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*. (Candau e Lelis apud Pimenta, 2012, p.78)

O PIBID Pedagogia permite o desenvolvimento dessa concepção de unidade entre teoria e prática:

Temos a oportunidade de escolher a teoria de acordo com a demanda que a gente está vivendo na escola, a gente vê nitidamente aquilo que estamos estudando. O PIBID deu sentido a teoria, eu consigo dar nome as coisas que eu vejo, que eu proponho. (Beatriz, 2016)

Eu vi muito do que a gente estuda, da teoria, na prática sendo desenvolvida com as crianças, o PIBID foi importante pra perceber como toda aquela teoria que parece impossível que a gente estuda na faculdade acontece no dia a dia. (Julia, 2016)

Esse espaço de formação, o PIBID, assim como as disciplinas estudadas durante o curso de formação completavam-se à medida que as conexões eram realizadas, entre o que ocorria na sala de aula, na escola e o que estava sendo estudado naquele momento, por meio das disciplinas, dos estudos realizados durante as reuniões de encontro do PIBID. A partir dessa vivência, gerava-se uma transformação na ação pedagógica daquele indivíduo, ao ter que planejar, realizar e avaliar uma atividade docente.

Assim como Tardif (2014), Nóvoa (2009) aponta a importância de se estudar casos concretos e reais, que permitam através da análise, a mobilização de conhecimentos teóricos. Ao se investigar sobre determinado caso ou assunto, concreto e real, o pibidiano se sente presente, participativo, atuante diante do seu processo de formação.

Esse aprofundamento, esse olhar para o miúdo, esse se apegar a questões que são reais, que estão lá na escola, que estão acontecendo, que não são fictícias, não saiu da minha cabeça, aconteceu lá, eu vivi aquilo. Ter mais consciência de tudo que é feito dentro da sala de aula. No PIBID a coordenadora, a supervisora, conseguem pegar lá no miudinho. (Beatriz, 2016)

#### **2.1.4 A importância do professor supervisor.**

Outro fator importante no contexto do PIBID é a possibilidade de trocas de experiências e de formação com professores da escola básica. Durante a experiência do PIBID o professor supervisor e o professor coordenador permitem-se compartilhar suas experiências profissionais juntamente com os pibidianos. Estes últimos assimilam progressivamente essas experiências e também compartilham as suas vivências dentro da sala de aula, dos seus

planejamentos, de suas atividades, etc. Segundo Pereira (2007) devemos romper com a concepção de escola apenas como o lugar para ensinar e para aplicar aquilo que aprendi durante a minha trajetória acadêmica, mas sim exercê-la como espaço de produção de conhecimentos e saberes docentes.

Há uma troca que consiste, conseqüentemente, numa formação inicial e contínua (e objetiva) dos saberes docentes, ao considerar a escola como um espaço de formação e de produção de saberes.

Há uma troca com o supervisor, a gente consegue entender o que ele tá pensando, o porquê ele toma certas decisões e não outras. O professor supervisor está inserido no processo, o professor sabe, ele tem conhecimento da teoria que estamos estudando naquele momento, a gente faz esse estudo juntos e a gente tem essa circularidade de ideias. (Beatriz, 2016)

A gente aprendia muito vendo a forma como ela (professora supervisora) lidava com as crianças, os conflitos, situações mais extremas. Ela sempre tentava explicar pra gente o que estava acontecendo, porque aquela atitude e não outra, auxiliava durante os planejamentos. (Julia, 2016)

Os professores supervisores do PIBID Pedagogia, professores da escola básica, foram de extremo significado para a formação docente dos bolsistas pibidianos, pois “os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.”(Tardif, 2014, p.52). Concorro com o autor, enfatizando que durante minha experiência, este processo foi de grande significado para minha formação de professora.

Da mesma forma que somos formados pelas vivências e experiências desses professores, eles também, passam a refletir sobre a sua própria prática docente, ao passo que estão em contínuo processo de formação, pois quando em determinada situação eles são questionados, o porquê daquela atitude, há uma ação de reflexão, de reelaboração, de avaliação e muitas vezes de transformação da sua atividade docente. Ao mesmo tempo que o PIBID é um programa de inserção e iniciação à docência, para os professores supervisores e coordenadores ele exerce o papel de um programa de formação continuada, ao passo que permite ao professor refletir sobre suas práticas e sobre o que acontece na escola, passa a refletir a partir da ação do outro.

Em todas as entrevistas realizadas com as bolsistas do PIBID Pedagogia, tanto do grupo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como do grupo de Educação Infantil, é possível perceber o lugar que o professor supervisor ocupa na formação desses alunos, assim

como ocupou na minha formação. Um lugar de troca de experiências, de aprender com a experiência do outro, de reciprocidade, de cumplicidade no papel de formar e de se formar professor, mais que isso eles nos mostram que nós como futuros professores devemos saber o “por quê” agimos de tal forma e não de outra.

## 2.2 ALGUMAS PONDERAÇÕES

Neste capítulo, abordarei brevemente, algumas questões que são decorrentes ao problematizar a formação de professores e o programa PIBID Pedagogia. Um dos aspectos que aparecem ao se investigar a formação de professores e que diverge do programa PIBID é o estágio supervisionado, ou seja, as peculiaridades que são presentes no PIBID e que muitas vezes não estão no estágio obrigatório.

Ao realizar as entrevistas com as bolsistas do programa PIBID Pedagogia, é quase impossível, não haver uma comparação dos próprios bolsistas, entre o estágio obrigatório, aquele direcionado pela universidade, e o PIBID, que me arrisco a dizer, ser um programa que faz o papel de induzir o futuro profissional no seu campo de atuação, com excelência. Este trabalho acadêmico não é o único a abordar essa relação de distanciamento que o estágio nos provoca, o qual deveria ser *um "ato educativo escolar supervisionado, que visa a aprendizagem de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular"* (Lei nº 11.788/08). É necessário que haja uma real preocupação e um olhar diferenciado, das universidades, para o papel do estágio na formação profissional docente, o estágio não deve ser tratado como certa quantidade de horas, apenas, mas sim como um espaço rico de formação, de problematização, de reflexão da prática docente. Para que isso seja possível o diálogo entre a Universidade e a Escola Básica é fundamental, , de modo que não fiquemos apenas na *burocracia* do cumprimento de carga horária, como tentativa de superação da relação entre teoria e prática, ainda presente no curso de Pedagogia.

A minha experiência com os estágios obrigatórios da faculdade não foram boas passei por momentos de estágios constrangedores, tanto para mim, quanto para os alunos que acompanhei, o diálogo entre o estagiário e o professor da escola era o mínimo possível, o

nosso protagonismo na sala de aula era quase zero, as concepções de ensino-aprendizagem divergiam. É, traumático para uma professora que está iniciando (aprendendo) seu caminho na docência se deparar com professores que não tem compromisso e nem respeito com o principal ator do seu trabalho, que são sujeitos com direitos e deveres, os alunos. Em muitos desses estágios obrigatórios eu *aprendi a ser a professora que eu não quero ser*.

É notório nas entrevistas esse distanciamento do estágio obrigatório na formação docente e como cada licenciando se relaciona com as particularidades do estágio.

Os professores que recebem a gente no estágio obrigatório não compreendem direito o que a gente está fazendo lá, parece que somos espões e o professor se sente um pouco incomodado, não há um diálogo. (Beatriz, 2016)

Era uma relação burocrática, eu não tinha liberdade pra falar com ela, eu fazia o que ela estava pedindo, mas sem acreditar naquilo. Só ficava sentada, assistindo e anotando. Você fica meio abandonado no estágio. (Roberta, 2016)

Um diferencial existente entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e os estágios se refere à existência de bolsas para todos os participantes do Programa. A bolsa permite que o aluno bolsista tenha uma dedicação exclusiva aos estudos, auxiliando na mobilidade até as escolas parceiras e também no gasto com materiais do próprio curso. Poderíamos supor que a bolsa é um importante diferencial, porém, não o mais significativo. 50% dos bolsistas entrevistados mencionaram a bolsa como um *bônus* importante, mas ressaltam sempre o objetivo e a metodologia do Programa como seu maior diferencial.

Eu acho que é um bônus, ela dá condição de você estar ali, porque de repente se eu não tivesse a bolsa eu teria que achar outra forma, um outro meio de me sustentar na faculdade, e a carga horária me oportunizou estar mais na faculdade. (Beatriz, 2016)

Todavia esse é mais um aspecto que influencia no sucesso desse programa, porém se trata de um programa restrito, pois não atinge todos os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ, os alunos passam por todo um processo de seleção para fazer parte deste *grupo*, "*seleto*". Nas entrevistas percebemos a necessidade que os bolsistas demonstram em compartilhar suas experiências do Programa com seus pares, por considerarem aprendizagens relevantes e imprescindíveis para sua formação profissional.

Outro diferencial do PIBID é a concessão de bolsas aos professores supervisores, que ocupam um lugar diferenciado e potencializador na construção do saber-fazer próprios da profissão docente, ao permitir que o professor em formação compartilhe, confidencie, questione, problematize e faça alusões sobre sua prática, e a partir disso construa o ser e fazer docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Tardif

Esta pesquisa se propôs a compreender como os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência constroem os saberes próprios da profissão docente, e quais, segundo eles, são mobilizados no ser e fazer docente, de acordo com o embasamento teórico dos saberes docentes e formação profissional (Tardif, 2014). Percebe-se que a construção dos saberes e a sua mobilização se realizam, por meio da harmonia entre a experiência vivida na escola básica, no processo de formação na universidade, e na experiência do PIBID, que possibilitou a convergência desses três campos.

Compreendemos a importância da experiência viva e real do campo de trabalho; a parceria entre a Universidade e a Escola Básica; o aprendizado e a importância de apreender com o mais experiente, o professor supervisor; a relevância da reflexão na profissão docente. Percebemos sobretudo a relevância da parceria entre a universidade e a escola básica para a construção de saberes para a docência, ao inserir, desde o início da faculdade, o aluno no futuro campo de trabalho. Tal parceria torna-se parceria de aprendizagens e de ensinamentos, entre alunos e professores, e entre professores e alunos. Ao pensar nessa relação como uma via de mão dupla entendemos que esta possibilita a reflexão sobre uma possível reinvenção da educação e da formação de professores. Fica claro nesta pesquisa que a inserção do aluno na escola, ou seja, no seu futuro campo de atuação, é fundamental para construção da identidade profissional, como também para a construção de saberes docentes próprios da prática, da vivência, da experiência profissional que, portanto, só é possível concebê-las dentro da escola, da sala de aula, observando, atuando e analisando.

Assim como o PIBID, o estágio supervisionado na universidade, deveria caminhar na direção de uma coformação entre escola e universidade, onde existisse uma real parceria e supervisão, no sentido de orientar e aproximar o futuro professor ao seu campo de trabalho, a sala de aula, como acontece no PIBID, desde o início do curso acadêmico. Segundo Tardif (2014)



Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. (Tardif, 2014, p.55)

Ele nos propõe a reivindicação, a legitimação de um saber próprio da prática docente, o que nos leva a considerar a escola como coformadora e dotada de conhecimentos e teorias. Fundamentados nessa perspectiva, o questionamento sobre como pensar e permitir uma formação de professores fora da escola básica?

Sabe-se, porém, que as condições de trabalho dos professores, tanto na escola básica, como na universidade, não oportuniza o acompanhamento e supervisão de todos os alunos, por diversos motivos: o excesso de alunos nas disciplinas de prática de ensino; o distanciamento entre a universidade e a escola básica; o tempo corrente exigido nos estágios; a ausência de um suporte financeiro e estrutural para o acompanhamento dos alunos; as diversas ocupações que os alunos realizam para dar conta de sua permanência na universidade; etc. Portanto, faz-se necessário repensar que prática de ensino estamos oferecendo aos nossos futuros professores e a qualidade dos estágios supervisionados no cerne da construção do ser professor.

A partir das entrevistas percebemos a dimensão do PIBID na construção da identidade docente para cada bolsista pibidiano. Dos quatro entrevistados apenas um tinha certeza da profissão escolhida para sua vida, sendo reafirmada pelo PIBID. Já os três bolsistas que não tinham como primeira opção no vestibular a Pedagogia, ser professor, com a experiência do PIBID puderam repensar se realmente era aquela profissão a ser seguida, e por meio dessa experiência conseguiram se descobrir como professoras e professores, e ter a certeza da escolha da profissão.

Após a realização deste trabalho uma das quatro entrevistadas passou a atuar na rede municipal de ensino como professora do primeiro segmento do ensino fundamental. Tive oportunidade de conversar e saber como foi essa experiência de assumir profissionalmente duas turmas do ensino fundamental, já que ela havia participado do PIBID Educação Infantil. Não me aprofundarei em suas respostas, mas para ela ter vivenciado o PIBID lhe deu uma concreta confiança no seu trabalho e nos seus ideais de educação.

Consideramos também que este processo possibilita a construção de saberes próprios da profissão docente, como por exemplo, saber lidar com situações de conflito na sala de aula; provocação sobre o exercício da reflexão para, na e sobre a prática; e, em especial, entender a

relação existente entre o que é discutido e problematizado no Pibid com o que é estudado nas disciplinas na universidade, em sua relação com a prática vivenciada na escola, ou seja, na fala de um entrevistado, ele aprende a “dar nome ao que [vê] vejo na escola”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei 6494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à Docência

\_\_\_\_\_. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. CAPES, Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

CANARIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1. : 2001 : Brasília). **Simpósios** [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores. \_\_ Brasília : MEC, SEF, 2002. 384 p. : il. ; v.1

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba: UFPR, n.24, p. 213-225, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33, ISBN 972-20-1008-5

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: - **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p.25-46.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.** Educação & linguagem, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan.-jun. 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis –V.3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e Fisiologia de um estágio.** Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, P. A. M.; LUDKE, M. **O estágio como porta de entrada para o trabalho docente.** 1 ed. Santa Catarina: Abeu, 2010.

ROLDÃO, M. C. **Formar para a excelência profissional** – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Educação & linguagem, ano 10, nº 15, p.18-42, jan.-jun. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n.13, 2000.